



DISCURSOS SOBRE A IDENTIDADE DO PROFESSOR MEDIADOR EM ENTREVISTAS NA REVISTA “NA PONTA DO LÁPIS”

DISCOURSE ABOUT TEACHER’S IDENTITY AS MEDIATORS IN INTERVIEWS PUBLISHED BY “NA PONTA DO LÁPIS” JOURNAL

Mylena da Silva Rocha¹

Ângela Francine Fuza²

Shirlei Neves dos Santos³

Resumo: Analisam-se discursos sobre a identidade do professor mediador em vinte números da revista “Na ponta do Lápis”, do Programa Olímpíada de Língua Portuguesa “Escrevendo o Futuro”. O trabalho documental (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; CELLARD, 2008) está fundamentado nos estudos das identidades do professor (GERALDI, 1997; 2010; RODRIGUES; ROHLING, 2014). Nos enunciados relativos à temática estudada predominam as referências ao professor mediador, com maior incidência na seção “Entrevistas”, das quais se analisam duas. Os resultados evidenciam discursos sobre o professor mediador em termos de um sujeito que constrói conhecimentos, junto dos alunos, em um encontro democrático e favorável ao desenvolvimento do estudante.

Palavras-chaves: identidade; professor; revistas; OLP.

Abstract: Discourse on the identity of teachers seen as mediators is analyzed in 20 issues of “*Na Ponta do Lápis*” magazine, produced by the Portuguese Language Olympics Program “Writing the Future.” This document-based study (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; CELLARD, 2008) is theoretically based upon studies focusing on teachers’ identity (GERALDI, 1997; 2010; RODRIGUES; ROHLING, 2014). Utterances relative to the theme studied herein reveal a predominance of a teacher seen as mediator, with higher frequency being found in the “Interviews” section of the magazine. Two interviews were analyzed. Results evince discourse on teacher seen as mediator, particularly in terms of a subject building knowledge alongside students in a democratic encounter that favors the development of students’ autonomy.

Keywords: identity; teacher; magazines; Portuguese Language Olympics.

Introdução

¹ Graduada em Letras pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). E-mail: mylena.srocha@hotmail.com

² Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professora do curso e do Mestrado Acadêmico em Letras, da Universidade Federal do Tocantins (UFT). E-mail: angelaфуza@uft.edu.br

³ Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professora da Superintendência de Formação da Secretaria de Estado de Educação do Estado de Mato Grosso (Sufp/Seduc-MT). E-mail: shirlei-neves@hotmail.com

A formação continuada de professores atualmente é temática importante e necessária, tendo em vista os diversos desafios que se apresentam à escola e, respectivamente, aos educadores. São vários os programas centrados no processo de formação continuada, dentre eles está a “Olimpíada de Língua Portuguesa – Escrevendo o futuro”, que, segundo o Ministério da Educação, desenvolve ações de formação de professores com o objetivo de contribuir para a melhoria do ensino da leitura e escrita nas escolas públicas brasileiras (BRASIL, 2008).

Diante disso, esta pesquisa, resultado de um Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Letras, vinculada ao Projeto de Pesquisa: “A escrita em contextos de ensino e de aprendizagem” (UFT), propõe-se a analisar os discursos sobre a identidade do professor mediador em vinte números da revista “Na ponta do Lápis”, do Programa Olimpíada de Língua Portuguesa “Escrevendo o Futuro”, publicados de 2008 a 2016. Especificamente, busca-se evidenciar de que forma esses discursos sobre professor mediador são apresentados pela revista, contribuindo para a formação continuada do professor e seu futuro exercício. Para isso, o trabalho caracteriza-se como documental (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; CELLARD, 2008) e fundamenta-se nos autores que tratam da identidade do professor (GERALDI, 1997; 2010; RODRIGUES; ROHLING, 2014).

Os dados evidenciaram que 23 textos das revistas tratavam da identidade do professor em suas variadas seções: “Editorial”, “Entrevista”, “Reportagem”, “Questão de Gênero”, “Tirando de Letra”, “De Olho na Prática”, “Especial” e “Óculos de Leitura”. Dentre os enunciados que tematizam as identidades do professor, foram escolhidos aqueles sobre o professor mediador porque é um perfil tido como desejável pelo seu alinhamento com as perspectivas sócio-históricas e culturais de ensino-aprendizagem e de linguagem preconizadas nos documentos oficiais e nas revistas como favorecedoras da consideração da dimensão social dos conteúdos no processo educacional escolar. A seção com maior incidência de textos sobre a temática é a das “Entrevistas”, totalizando sete. Em virtude da delimitação deste texto e do objetivo pretendido, escolheram-se, para análise, duas entrevistas representativas da temática selecionada: “O professor não pode ter medo de errar” e “O bom professor sabe: todo aluno é capaz de aprender”, dos anos de 2008 e 2011, respectivamente.

Este estudo apresenta, primeiramente, a fundamentação teórica, centrada na formação continuada de professores e nos estudos sobre as identidades do professor. Na sequência, destaca-se a metodologia da pesquisa, o histórico sobre a Olimpíada; depois, a análise de dados é realizada e, por fim, as considerações finais.

1 A formação continuada do professor e a ressignificação de sua prática

O ato de educar, de natureza distinta e plural, obriga, incontestavelmente, não só a observação, mas ao confronto das distinções entre os sujeitos no contexto da escola. O desafio do professor constitui-se, então, em educar na diversidade dos sujeitos capazes de atuarem competentemente nas diferentes esferas de atividade humana. Para tanto, as discussões sobre formação devem considerar as necessidades de conhecimento e as reais dificuldades em sala de aula (SILVA, 2001).

No ápice dessa questão, refletir sobre o processo formativo dos professores de língua materna implica rediscutir a relação teoria e prática na construção de identidades pedagógicas dos professores (OLIVEIRA, 2006). Por outras palavras, não se trata de simples repasse de teoria. Assim como as aulas não devem servir para transmissão de informações das disciplinas escolares, os cursos de formação docente também não devem se vincular à tradição escolar de transmitir conhecimento.

A formação continuada dos professores inseridos nas escolas públicas é cada vez mais indispensável no cenário da educação do país. Segundo Alvarez (2010, p. 237), “as mudanças que ocorrem na sociedade atual atingem sobremaneira os indivíduos, pois se passa a exigir deles novas capacidades e habilidades, além de uma atualização profissional permanente”. Nesse sentido, também a comunidade escolar necessita urgentemente da presença desse novo profissional que busca a formação continuada.

Aprimorar a formação continuada não é apenas uma simples alternativa para os docentes, mas uma obrigação para os profissionais que almejam evoluir na sua área de ensino. De acordo Imbernón (2010, p. 39), “em todos os países, em todos os textos oficiais [...] a formação continuada ou capacitação começa a ser assumida como fundamental, a fim de se alcançar o sucesso nas reformas educacionais”, aperfeiçoamentos que não têm somente uma compreensão nacional, mas geral e internacional.

A formação continuada faz parte de uma ferramenta que os educadores precisam para mostrarem que estão em constante “atualização” de seus conhecimentos. Conforme Almeida Filho,

A palavra formação em português, utilizada assim como substantivo, indica corretamente o processo dinâmico que se desenvolve ao longo do tempo. Quando usada no particípio passado, contudo, como em “fulana é formada”, a expressão induz o erro de se imaginar que alguém pode estar formado num sentido absoluto ou acabado (ALMEIDA FILHO, 1997, p. 30).

O constante e firme processo de formação é importante por evidenciar que os professores estão sempre à procura de novos conhecimentos que se tornam mais adequados para desempenhar seu papel, igualmente como outros profissionais de áreas distintas que buscam se aperfeiçoar em suas funções. Perrenoud (2002, p. 12) colabora com esse pensamento quando defende que “a formação, inicial e contínua, embora não seja o único vetor de uma profissionalização progressiva do ofício de professor, continua sendo um dos propulsores que permitem elevar o nível de competência dos profissionais”.

A procura pela formação contínua deve fazer parte dos profissionais que se mostram atentos e reflexivos com suas atividades, já que a graduação “não isenta seus detentores de integrarem-se a práticas formativas continuadas” (MOURA FILHO, 2011, p. 50). Almeida Filho (2009, p. 72) afirma que,

Para avançar na qualidade profissional de seu trabalho, os professores precisam continuar a formar-se sempre depois da certificação lendo muito, além de ouvir e falar muito nas disciplinas e seminários de que conseguirem participar na sua formação continuada, pertencendo a uma associação e freqüentando seus eventos regularmente (ALMEIDA FILHO, 2009, p. 72).

A atuação e o ingresso de profissionais da área de licenciatura na formação não têm apenas o *status* de ser importante, mas também eficaz para o aperfeiçoamento de recém-formados. Celani (2009, p. 61) ressalta que “em um panorama como esse a necessidade de programas de educação contínua se torna ainda mais imperioso” e Fernández (2008, p. 279-280) contribui com essa ideia, quando diz que “a formação permanente constitui de certa forma uma obrigação do professor”.

A partir da década de 1980, ao se transformarem em cursos de instituição, a formação continuada surge para apoiar o professor no processo de ressignificação de sua prática docente. Trata-se de um processo de contínua reflexão a fim de que os sujeitos se apropriem de novas

práticas voltadas ao ensino e à aprendizagem, de modo a auxiliar os profissionais para saber lidar com as necessidades atuais e futuras (IMBERNÓN, 2010, p. 19). Segundo Sturm (2011, p. 80), os “cursos oferecidos após a graduação deixaram de ser cursos de reciclagem ou treinamento e passaram a ser programas ou projetos de desenvolvimento e de formação continuada”, características estas que manifestam a evolução desse tipo de formação voltada para professores em exercício de sua profissão.

É necessário instituir uma política adequada à educação continuada, para que essa tenha como princípio também um professor crítico e reflexivo, capaz de transformar o espaço escolar em ambiente de ensino e pesquisa. Também é preciso que ele, professor, (re)construa conhecimentos articulados aos saberes científicos e pedagógicos, modificando as práticas educativas mediante a promoção de um ensino e de uma aprendizagem significativos. A formação deve ser vista com grande responsabilidade primeiramente pelos formadores que aplicarão o curso, a fim de colocar em prática algo significativo e, depois, pelos educadores que irão passar pelo processo de formação buscando um enriquecimento essencial em suas práticas profissionais.

A formação continuada é um exercício de aprimoramento do(s) letramento(s) do professor e seu elo com o objeto de trabalho, a língua. Esse trabalho deve estar baseado “na reflexão crítico-teórica, considerando os determinantes sociais amplos e suas implicações no cotidiano do professor e no seu processo profissional” (BRASIL, 2005).

Os indicadores para a formação dos professores, segundo Oliveira (2006), são: tomar a escola como contexto de ação e formação dos professores; considerar o professor o agente mais importante de todo o processo de mudança educacional; levar em conta o currículo como espaço de intervenção dos professores; assumir o ensino como tarefa do professor; associar formação básica e continuada e favorecer a inserção dos professores em espaços de aprendizagem não escolares, cuja premissa seja o seu letramento, suas práticas sociais de linguagem.

Com embasamentos nos estudos de Kleiman (2001b) sobre o letramento toma-se a escola como uma agência de letramento, bem como a mais importante da sociedade, que tem na imagem do professor o seu principal agente. A autora argumenta que a escola é o ambiente apropriado para o indivíduo experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas, além de ser pertinente “assumir o letramento, ou melhor, os múltiplos letramentos da vida social, como o objetivo estruturante do trabalho escolar em todos os ciclos” (KLEIMAN, 2001a, p. 4).

Os estudos de letramento, se idealizados desse modo, possibilitarão ao professor considerar em seu planejamento a hipótese de que os alunos e os grupos sociais a que pertencem são heterogêneos, vivencia(ram) atividades muito diferenciadas e que, por isso, têm outra meta de aprendizagem. Considerada a heterogeneidade, torna-se evidente sua incompatibilidade com a escola, porque, frequentemente, observamos a tendência escolar de uniformizar o aluno quanto ao conhecimento e às habilidades requisitadas pelo professor.

Ao configurar as ações do professor na perspectiva dos letramentos, pretende-se defender a ideia de que a formação docente deva dar não somente embasamento teórico-metodológico, mas instrumentalizar o professor para “acompanhar as transformações científicas que tratam de sua disciplina e dos modos de ensiná-la” (KLEIMAN, 2001b, p. 20). As implicações desse tipo de formação exigem da academia e dos formadores atuantes, nas universidades ou nas secretarias de educação, modelos desse fazer, proporcionando ao professor não apenas práticas de letramento que englobem conhecimentos científicos e práticos de sua área de atuação, mas, principalmente, que desenvolvam uma atitude própria ao docente para se aventurar e experimentar diferentes práticas letradas (KLEIMAN, 2001a).

De acordo com Kleiman (2005, p. 204), “a formação do professor envolve transformações identitárias decorrentes do processo de socialização profissional, que é realizado discursivamente, nos cursos universitários”. Pode-se dizer, então, que toda formação profissional sempre abrange construções identitárias, não só a formação do professor.

É importante que a formação profissional do professor se constitua na interação e no dialogismo da vida, possibilitando ao profissional adicionar aos seus saberes de referência uma linguagem viva, própria de sujeitos históricos que se constituem na e pela relação complexa do eu com o outro, em uma dada situação de comunicação (KLEIMAN, 2005). É bem provável que, nesse paradigma, o ensino de língua materna assuma a língua em uso em uma perspectiva enunciativo-discursiva, na qual os objetos de ensino explicitados são os gêneros do discurso e o texto a sua unidade.

2 Identidades do professor de língua materna

A identidade é o resultado dos processos de sentido estabelecidos tendo em vista as relações de poder vinculadas à interação discursiva. Segundo Hall (2001, p.13), “o sujeito

assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um eu coerente”.

Discutir a construção da identidade do professor de Língua Materna, doravante LM, implica, neste trabalho, considerar que o professor de LM é sujeito de uma sociedade de constantes mudanças e transformações. Esse processo de mudança, constituído no alcance das organizações e grupos sociais da modernidade, provoca no sujeito uma crise de identidade, uma vez que, segundo Hall (2006, p. 21), “a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identidade não é automática, mas pode ser ganhada ou perdida”.

A construção da identidade de um professor é cada vez mais complexa. A busca por aperfeiçoamento é uma prática que está presente na maioria das profissões e não é diferente entre os educadores. Nesta perspectiva, os professores buscam na formação continuada métodos para melhorarem suas práticas, e, nesse processo, destacam-se os saberes pedagógicos (TARDIF, 2007) que podem contribuir para o desenvolvimento profissional do docente.

Em todas as áreas de atuação, o conhecimento profissional representa o conjunto de saberes que habilita o indivíduo para o exercício de sua profissão, que o torna capaz de realizar todas as suas funções. Esse conhecimento constitui-se na formação inicial e continuada e é aprimorado na prática cotidiana de sua profissão. O processo de formação profissional determina um olhar crítico, do professor, sobre seu perfil pessoal, concepções sobre a educação, assim como a instituição de ensino, aspectos sociais que se manifestam na escola, as formas de ensino. Desse modo, a construção da identidade do professor não pode ser vista somente por seus conhecimentos adquiridos ao longo dos anos, em uma sala de aula, como aluno, mas, também, por toda sua história de vida, as experiências familiar, social, cultural, religiosa, econômica e o início da carreira docente, com suas vontades, conflitos e dificuldades encaradas na sala de aula.

Partindo dessa perspectiva, o termo competência é bastante discutido no campo educacional. De acordo com Tardif (2007), pode-se dizer que um professor competente não transmite somente conhecimento ao aluno, ele também consegue obter dele a capacidade de colocar em prática o conteúdo aprendido, ou seja, o aluno saberá onde e como utilizar o conhecimento adquirido. Logo,

a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um

saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais (TARDIF, 2007, p. 41).

Assim sendo, os saberes são elementos característicos da prática docente. A profissão do professor articula-se com diferentes saberes: os sociais, escolares, disciplinares e curriculares, os saberes naturais, os saberes pedagógicos e os experimentais (TARDIF, 2007). O importante não é só saber escolher uma profissão, mas os saberes essenciais de saber fazer enquanto educador. Segundo Tardif (2007)

[...] um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta (TARDIF, 2007, p. 23).

Ao tratar da constituição variável de identidade, Hall (2005, p.13) assinala que “a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia”. Na sociedade pós-moderna, a identidade do sujeito vai se constituindo com a junção das fragmentações próprias de movimentos culturais e sociais. Identidades atravessadas por conflitos e afastamento, marcadas por “diferentes posições de sujeito” (HALL, 2005, p. 17).

Ao longo da história, identificam-se três diferentes identidades que são construídas para o ser professor, na concepção proposta por Geraldi (1997; 2010): 1. o professor como um sábio; 2. o professor como alguém que transmite um saber produzido por outro; e 3. o professor como alguém que aplica um conjunto de técnicas de controle em sala de aula. Partindo delas, Rodrigues e Rohling (2014) incluíram “a concepção de professor mediador”, ou seja, uma quarta identidade, centrada no papel da mediação.

A primeira identidade, discutida por Geraldi (1997; 2010), é a do professor-sábio que produz e transmite o produto, ou seja, é produtor de conhecimento e de um saber; alguém que deve ser considerado “sábio em sua escola” (GERALDI, 1997, p. 86). Segundo Geraldi (2010), antes da consolidação da escola atual, existia a escola de sábios, o encontro de sujeitos, não na condição de alunos, mas de discípulos, como as escolas de Sócrates e Platão. A relação entre filósofo e professor era única, não possuía distinção, pois “havia um produtor de conhecimentos, e esse produtor de conhecimentos, porque produtor era buscado por seguidores” (GERALDI, 2010, p. 83).

Em tempos distantes da modernidade, em que aos poucos educar a todos os homens se torna um objetivo, os mestres inseridos em suas diferentes escolas ainda estão presentes, e Geraldi (2010, p. 86) refere-se a essa sobrevivência como “escola dos sábios”, em que nesta, o professor, pago ou não pela comunidade e alunos, ou sustentado por outros, caracteriza-se por ser criador do próprio conhecimento e repassado aos seus discípulos/alunos.

Na segunda identidade do professor: “o mestre já não se constitui pelo saber que produz, mas por *saber um saber produzido* que ele transmite” (GERALDI, 1997, p. 87, grifo do autor). No período da divisão social do trabalho, o mercantilismo, havia uma grande quantidade de pessoas que precisavam aprender, porém a quantidade de pessoas dotas era insuficiente e algo devia ser feito para suprir essa necessidade. Para resolver o problema, o professor não precisaria mais ser sábio, criador do conhecimento, “e sim saber tudo que deve fazer, e este ‘tudo’ lhe é dado nas mãos pelos doutores, que preparariam o que ensinar e como ensinar” (GERALDI, 2010, p. 85). Então, o professor passa de produtor de conhecimento para o sujeito que adquire o saber produzido por outros e, porque sabe, transmite-o a seus alunos, “professor como aquele que tem um saber e porque sabe, repassa a outros” (GERALDI, 2010). Geraldi sintetiza as características identitárias da profissão de professor construídas nesse período da seguinte forma.

1. ser hábil para ensinar, mesmo não sendo muito dotado;
2. sua função é comunicar (e infundir) na juventude uma erudição já preparada, e não retirada da própria mente (isto é, não precisa ser produzida por ele próprio);
3. para exercer sua função, tudo se lhe dá nas mãos: o quê e o como ensinar (uma partitura já composta) (GERALDI, 2010, p. 85).

Pode-se dizer que a profissão de professor surge sob o processo de divisão entre produção de conhecimentos e transmissão de conhecimentos. Sob o enfoque histórico constituiu a visão do professor como possuidor do saber/conhecimento e tem como tarefa transmitir aos educandos os conhecimentos produzidos na cultura. O professor, nessa segunda identidade, apontada em Geraldi (1997), formar-se-á socialmente como sujeito que domina um saber, ou seja, o produto do seu trabalho científico, que adquire em sua formação, sem ser ele o próprio produtor de conhecimentos.

A terceira identidade é o professor transmissor com recursos tecnológicos. Geraldi (2010) associa essa identidade com a segunda revolução industrial ocorrida no início do século XX. Para ele, a divisão do trabalho novamente altera a identidade do professor, o qual: “se

define como aquele que aplica um conjunto de técnicas de controle na sala de aula” (GERALDI, 2010, p. 86).

Nesse período, o diálogo do aluno com o conhecimento dá-se a partir da relação com o material didático. Conforme Geraldi, ao professor “compete distribuir o tempo, distribuir as pessoas, e verificar se houve ‘fixação’ do conteúdo” (GERALDI, 2010, p. 87). Esboçou-se o papel do professor como um transmissor de conteúdos com base no ensino que reproduz conhecimentos didático-escolares não mais elaborados pelo professor, mas pelo autor do livro didático. Tendo em vista o papel do material didático nas aulas, Rojo (2001, p. 332) afirma que o professor assume, por meio dos livros didáticos, a posição de “animador” em sala, adequando o discurso do livro ao que os alunos precisam.

De acordo com Rodrigues e Rohling (2014), acredita-se que as três identidades aqui apresentadas, discutidas por Geraldi (1997; 2010), ainda convivem atualmente no campo escolar, ainda que com diferentes maneiras de elaboração e aplicação. Essas identidades, que se constituem na esfera escolar, foram construídas pela relação do professor com o conhecimento, que tem como destaque, na tradição escolar, o olhar do professor como transmissor de conhecimentos (científico e escolar). Partindo dessa relação essencial entre o professor e o conhecimento, surge recentemente, dentro da esfera escolar, a concepção de professor mediador (RODRIGUES; ROHLING, 2014, p. 418), apontada como uma nova identidade docente.

O conceito de mediação é contribuição fundamental da teoria de Vygotsky, na qual se defende que, pela mediação dos recursos sociais, o indivíduo conhece o mundo e constrói sua representação do real. Os estudos elaborados por Vygotsky incluem temas ligados à relação entre pensamento e linguagem, às funções psicológicas superiores, aos processos de internalização dos conceitos, entre outros. Na obra de Vygotsky (1998), o mediador é a linguagem, via signo, em que a mediação é uma atividade típica que se faz através da interação entre sujeitos postos social, histórico e culturalmente. Portanto, a mediação nasce a partir da relação de alteridade entre sujeitos sócio e historicamente situados.

Segundo Rodrigues e Rohling (2014), partindo das visões de mediação, elaboradas por Vygotsky, é preciso compreender como a concepção de professor mediador foi inserida historicamente na esfera escolar.

De modo geral, a perspectiva do professor como transmissor de conhecimentos insere-se no ensino considerado como tradicional. No decorrer do tempo, no final da década de 1970

e início de 1980, no campo do ensino, surgem questionamentos sobre as práticas pedagógicas desgastadas pela noção de transmissão de conhecimentos, consideradas tradicionais pelo ensino científico. Nesse período, novos pensamentos aparecem sobre o ensino e aprendizagem e, logo, a atuação do professor. Surge, também, o discurso da pedagogia crítica de Paulo Freire, com a publicação do livro “A pedagogia do oprimido”, em 1970. Segundo o autor, o professor deve ensinar o conhecimento, buscando proporcionar aos alunos a compreensão do que foi exposto, permitindo-lhes um novo sentido, ou seja, a ideia se configura em não dar respostas prontas, mas criar possibilidades, opiniões.

Durante a década de 1980, surgiram críticas, na área de ensino de língua materna, geradas pelos estudos linguísticos, relativas ao ensino de “leitura de fragmentos de textos, [em] práticas descontextualizadas e sem sentido de produção de textos e [no] conteúdo gramatical (ausência de finalidade, excesso de teoria gramatical e adequação do conhecimento advindo da gramática tradicional)” (RODRIGUES, 2008, p. 170).

Rodrigues e Rohling (2014) afirmam que a representação de professor mediador foi introduzida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), que apontam as três variáveis no ensino e na aprendizagem de língua portuguesa: o aluno, os conhecimentos, com os quais se operam nas práticas de linguagem, e a mediação do professor (BRASIL, 1998, p. 22). De acordo com Rodrigues e Rohling (2014), o conceito de mediador, proposto pelos PCN, tende para o sentido de estar entre. De acordo com o apontamento, os estudantes devem instalar “complexas interações com os objetos de conhecimento, tendo, para tanto, o professor como mediador” (BRASIL, 1998, p. 81). Assim, o professor coloca-se no meio, entre os alunos e os objetos de conhecimento.

O conceito de mediação, como fora mostrado inicialmente, foi desenvolvido em um contexto cognitivo relacionado aos estudos vigotskianos, sendo configurado na esfera escolar, no que diz respeito à definição do perfil do professor, em uma relação de distanciamento da ideia de professor como transmissor de conteúdo, a qual emerge de uma visão tradicional de escola e de professor. Para Rodrigues e Rohling (2014, p. 421), a noção de mediação, apresentada nas pesquisas científicas, “migra para a esfera escolar, por meio dos documentos oficiais de ensino, dos livros didáticos e dos processos de formação inicial ou continuada dos professores”, havendo a resignificação e a reacentuação do termo do ponto de vista teórico-metodológico. As autoras compreendem que a noção de mediação, segundo Vygotsky, vai além da interposição entre aluno e objeto de conhecimento, relacionando sujeitos historicamente

situados com horizontes valorativos próprios: “Há, antes de tudo, um encontro/confronto de axiologias, construídas nas relações de alteridade” (RODRIGUES; ROHLING, 2014, p. 421).

Conforme já exposto, as identidades apresentadas: “o professor como um sábio”; “o professor como alguém que transmite um saber”; “o professor como alguém que aplica um conjunto de técnicas” e “o professor como mediador” podem se manifestar ao mesmo tempo no universo escolar, já que o professor se constitui cotidianamente, a partir das diferentes práticas e dos contextos sociais e históricos. Em decorrência da própria influência do discurso oficial, bem como das teorias já expostas e em voga, a ideia de professor mediador destaca-se nesse contexto. No entanto, há, ainda, reflexos de momentos históricos, nos quais a relação do professor com o conhecimento era de transmissor. Dessa forma, é possível falar de identidades do professor, já que é constituído e perpassado por tantas no contexto escolar.

3 Considerações gerais sobre a Olimpíada de Língua Portuguesa (OLP) e a revista “Na Ponta do Lápis”

A OLP “Escrevendo o Futuro”, criada pelo Ministério da Educação, configura-se como uma política pública direcionada à formação de professores e de incentivo à leitura e à escrita. Tem sua origem nas edições do Prêmio Escrevendo o Futuro, que é um projeto implementado pela Fundação Itaú Social e pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), desde 2002.

Partindo das informações publicadas no site do Cenpec⁴, o método da OLP foi baseado e desenvolvido a partir da execução de três edições do Programa Escrevendo o Futuro, lançado em 2002 e prolongado até 2007, com a finalidade de desenvolver programas de formação continuada aos professores da 4ª e 5ª séries (5º e 6º anos) da rede pública de ensino, centrados na didática de ensino de produção de textos. Ou seja, além de promover o concurso de produção de textos, o objetivo da Olimpíada de Língua Portuguesa é o de contribuir para a formação continuada de professores.

⁴ Disponível em: <<http://www.cenpec.org.br/>>. Acesso em: 5 jan. 2017.

No ano de 2008, houve uma parceria da OLP com o Ministério da Educação, incluindo-se os 8º e 9º anos do Ensino Fundamental e os alunos do Ensino Médio. Além disso, o Programa foi incluído como uma ação do Plano de Desenvolvimento da Educação⁵.

Para o desempenho de suas ações, o Programa instituiu alguns eixos de atuação. De início, o ponto de partida era o plano de sequência didática, proposta no Caderno do Professor, na forma de oficinas, para o trabalho com três gêneros textuais específicos na edição de 2008, e para o ano de 2010, quatro gêneros textuais, direcionados ao conjunto de cadernos divididos, atualmente, em: poesias, memórias, artigo de opinião e crônicas.

Sentiu-se a necessidade de o programa buscar novos métodos que atingissem a formação do trabalho do professor na perspectiva dos gêneros textuais. Desse modo, começou-se a publicar a revista “Na Ponta do Lápis”, a partir de 2005, com questões teóricas, entrevistas com professores pesquisadores, relato de professores em suas práticas etc.

Os textos que serão analisados constituem o material impresso “Na Ponta do Lápis”, publicação periódica do Programa “Escrevendo o Futuro”. Desde 2005, circula em periodicidade quadrimestral, chegando aos professores e às escolas participantes do Programa e àqueles inscritos no portal “Escrevendo o Futuro” que, também, disponibiliza os números em formato de arquivo PDF, desde 2008. Para este trabalho foram selecionadas as revistas de 2008 ao ano de 2016, pois, em 2008, a OLP firmou parceria com o MEC. Além disso, até o ano de 2007, o “formato do material era tido como o de um almanaque e, a partir desse ano, foi adotado o formato de revista” (SANTOS, 2016, p. 119). Diante do exposto, neste estudo, foram analisados os seguintes números:

Quadro 1. Total de revistas “Na Ponta do Lápis” que foram analisadas

Ano/Número	Edição
IV/ n.º 8	Fevereiro/2008
IV/ n.º 09	Junho/2008
IV/ n.º 10	Dezembro/2008
V/ n.º 11	Agosto/2009
V/ n.º 12	Dezembro/2009
VI/ n.º 13	Fevereiro/2010
VI/ n.º 14	Julho/2010
VI/ n.º 15	Dezembro/2010
VII/ n.º 16	Março/2011
VII/ n.º 17	Agosto/2011
VII/ n.º 18	Dezembro/2011
VIII/n.º 19	Março/2012
VIII/n.º 20	Julho/2012

⁵ Disponível em: <<https://www.escrevendoofuturo.org.br/programa>>. Acesso em: 16 nov. 2016.

IX/nº 21	Fevereiro/2013
IX/nº 22	Agosto/2013
IX/nº 23	Dezembro/2013
X/ nº 24	Maio/2014
XI/ nº 25	Março/2015
XI/ nº 26	Julho/2015
XII/ nº 27	Julho/2016
Total	20

Fonte: Elaboração das autoras.

Apesar de o periódico ser de publicação quadrimestral, às vezes, torna público apenas um número (2014; 2016), dois (2005, 2006, 2009, 2012, 2015) e, conforme se espera, três (2007, 2008, 2010, 2011, 2013) por ano.

Alguns estudiosos vêm realizando pesquisas a respeito da OLP. A tese de doutorado de Santos (2016), intitulada “Estudo dialógico de um programa público-privado de formação continuada do professor de língua portuguesa”, realizou o levantamento de cada gênero textual que compõe as seções da revista. Assim como a autora, este estudo constatou que as revistas são compostas de algumas seções como: Editorial, Entrevista, Reportagem, Questão de Gênero, Tirando de Letra, De Olho na Prática, Especial e Óculos de Leitura. Cada uma trata de abordagens variadas, mas todas dentro da esfera de ensino e de formação.

O gênero “editorial” compõe a primeira seção da revista; nele, o autor, além de expressar uma opinião a respeito de questões ligadas à educação e ao ensino, principalmente de língua portuguesa, enfatiza os principais assuntos ali inseridos e é utilizado como um guia aos demais tópicos seguintes.

O gênero “entrevista” configura-se como uma ação de diálogo entre o entrevistador e o entrevistado. São selecionados professores ou pesquisadores, que contemplam o objeto de ensino/pesquisa da revista; nesta seção, as perguntas e respostas buscam mostrar as percepções dos entrevistados determinadas por diferentes conteúdos, situações e experiências.

A finalidade da seção “Reportagem” não é a de apenas aprofundar o entendimento de fatos, mas também, a partir de uma autoria institucional, expor opiniões. Sobre essa construção de opinião dentro da revista, de acordo com o gênero, Boff (2013), mencionado em Santos (2016, p. 157), “defende que ela se entrelaça em meio ao editorial e à reportagem, ainda que sob o resguardo da ideia de interpretação com a qual sustenta o discurso de objetividade”. Ainda segundo o autor, claro ou não, a reportagem mostra um ponto de vista, de representação do eixo editorial, as ideias de editores ou grupos que esse meio representa. Então, é possível dizer que

a reportagem interpretativa é a que mais se mostra na seção da revista. Os textos de reportagem na revista refletem a tendência de expressar opiniões a partir da abordagem da temática, de maneira que a visão dos espaços, em que as reportagens são ancoradas, é de lugares de promoção das ações e dos serviços proporcionados pelas instituições, vinculadas ao programa “Escrevendo o Futuro”.

A seção “questão de gênero” dedica-se à publicação de artigos de divulgação científica e funciona como lugar de fixação do conhecimento teórico que fundamenta a linha de atuação do programa “Escrevendo o futuro”.

A seção “Tirando de letra” funciona como uma área de artigos voltados para a reflexão do professor a respeito da escrita do gênero “relato de prática pedagógica”, como também textos escritos por professores, direcionados a este mesmo gênero, apresentados pela equipe que faz parte do programa como exemplares de tal prática.

A temática presente na seção “De olho na prática” é voltada à prática do professor. O gênero posto tem como intuito peculiar a orientação da prática docente, de modo que o espaço é composto como lugar de deslocamento ou guia de uma prática docente.

A seção “Especial” não possui uma sistematicidade quanto ao gênero, pois abriga, em sua maior parte, artigos de divulgação científica, em outras partes, os gêneros entrevista, reportagem (assinada), gênero didático, da análise entre outros, que contemplam a NPL.

A última seção da NPL é composta pelo tema “Óculos de leitura”, constituída por diferentes gêneros, como artigos de divulgação científica, ensaio etc. Várias leituras são feitas neste espaço, a partir de outros gêneros, conforme foi citado, e também pode ser incluído como lugar de reflexão literária.

4 Metodologia do estudo

Tendo em vista o foco do estudo no periódico “Na Ponta do Lápis”, pode-se caracterizá-lo como documental. Enquanto autores, como Lüdke e André (1986), destacam a relevância do trabalho com documentos em pesquisas, Cellard (2008) pontua que eles podem ser divididos em públicos e privados. Os públicos são subdivididos em arquivos públicos (arquivos governamentais, os arquivos do estado civil, nem sempre são acessíveis) e em documentos públicos não-arquivados (revistas, periódicos, anúncios etc.). Nesta pesquisa, as revistas analisadas podem ser tidas como documentos públicos não-arquivados, ou seja, são documentos

públicos, que não foram arquivados, e que estão disponíveis para leitores e pesquisadores realizarem seus estudos.

Para analisar os textos da revista, de modo a interpretar seus dados, como aporte teórico-metodológico parte-se das definições de identidade apresentadas por Geraldi (1997; 2010) e Rodrigues e Rohling (2014): o professor-sábio, o transmissor de um produto pronto, o transmissor com recursos tecnológicos e o professor mediador. De certo modo, ao ler as revistas, destacadas no Quadro 1, verificando-se pistas sobre a identidade do professor, realizou-se a chamada “análise de conteúdo” (SILVA, ALMEIDA; GUINDANI, 2009), pois se buscou selecionar segmentos específicos do conteúdo para fazer a análise, como, por exemplo, a frequência em que consta na revista uma expressão, um texto, um tema que trata da identidade do professor. Depois, caracterizou-se a forma do registro, utilizando-se anotações, sínteses etc., construindo-se categorias de análise para o material.

A partir das leituras e análises dos vinte números da revista, foram observadas recorrências do tema sobre identidade do professor em 23 textos das seções: “Editorial”, “Entrevista”, “Reportagem”, “Questão de Gênero”, “Tirando de Letra”, “De Olho na Prática”, “Especial” e “Óculos de Leitura”, presentes no Quadro 2.

Quadro 2. Seções da revista “Na Ponta do Lápis” do Programa Olimpíada de Língua Portuguesa “Escrevendo o Futuro” que tratam da temática “identidade do professor”.

Ano/ número	Seção(ões) da revista com foco na identidade do professor		
IV, nº 10, dez. 2008	Entrevista		
V, nº 11 dez. 2009	Entrevista	De olho na prática	Tirando de letra
V, nº 12 dez. 2009	Reportagem		
VI, nº 13 fev. 2010	De olho na prática		
VI, nº 14 jul. 2010	Editorial	Reportagem	Especial
VII, nº 16 mar. 2011	Entrevista		Especial
VII, nº 17 ago. 2011	Editorial	Entrevista	Tirando de letra
VII, nº 18 dez. 2011	Entrevista		
VIII, nº 19 março 2012	Reportagem		
VIII, nº 29 jul. 2012	Especial		
IX, nº 21 abril 2013	Entrevista		
IX, nº 23, dez. 2013	Especial		
X, nº 24, maio 2014	Editorial		Entrevista
XI, nº 26, jul. 2015	Editorial		
XII, nº 27, jul. 2016	Especial		
Total	23		

Fonte: Elaboração das autoras.

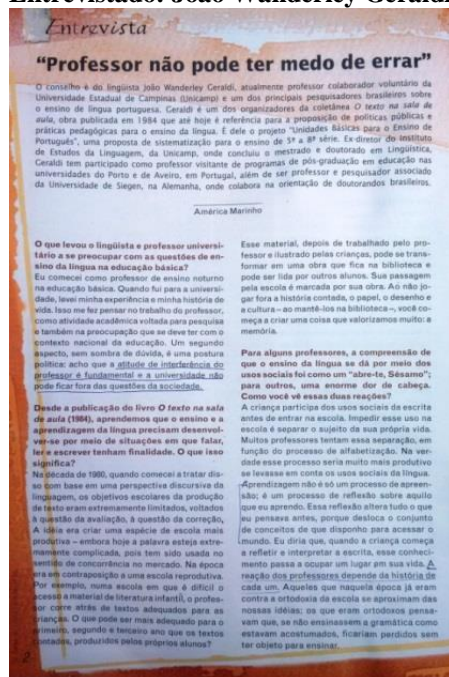
É possível observar (cf. Quadro 2), a recorrência da temática sobre a identidade do professor nos seguintes gêneros: sete “Entrevistas”, quatro “Editoriais”, cinco “Especiais”, três

“Reportagens”, dois “Tirando de letra” e dois “De olho na prática”. Em relação aos tipos de identidades: “o professor como um sábio”; “o professor como alguém que transmite um saber”; “o professor como alguém que aplica um conjunto de técnicas” e “o professor como mediador”, verificou-se que, na revista “Na Ponta do Lápis”, ao tratar do papel do professor, uma imagem predominante de professor mediador. Isso ocorre provavelmente porque a postura teórico-metodológica, que dá suporte para o material da OLP, está embasada, em boa medida, nos postulados de Bakhtin e Vygotsky, conforme se observa em algumas informações disponibilizadas no site da OLP⁶.

A recorrência do tema da identidade na “Entrevista”, comparada a outras seções, é maior, sendo ela contemplada para discussão da identidade do professor. Em função do espaço destinado à discussão dos dados neste artigo, dentre as sete entrevistas, foram selecionadas aleatoriamente duas delas, tendo em vista que ambas tratam da identidade do professor:

Ano IV, nº 10, dez. 2008 (p. 2-3)⁷

Entrevistado: João Wanderley Geraldi



Ano VII, nº 17 ago. 2011 (p. 6-11)⁸

Entrevistado: Antonio Augusto Gomes Batista

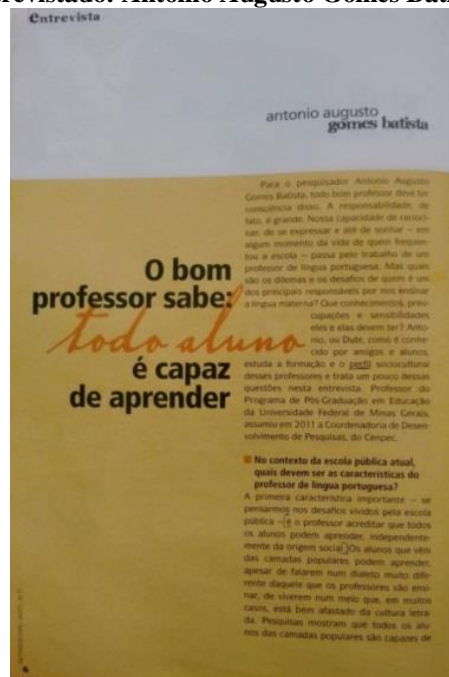


Figura 1. Imagens das entrevistas nas revistas *Na Ponta do Lápis*
Fonte: NPL, números 10 e 17 (2008 e 2011).

⁶ Disponível em: <www.escrevendoofuturo.org.br>. Acesso em: 10 out. 2016.

⁷ Disponível em: <<https://www.escrevendoofuturo.org.br/EscrevendoFuturo/arquivos/979/NPL10.pdf>>

⁸ Disponível em: <<https://www.escrevendoofuturo.org.br/EscrevendoFuturo/arquivos/973/NPL17.pdf>>

A primeira entrevista foi publicada no n.º 10 da revista (p. 2-3), o qual circulou em 2008, com o título “Professor não pode ter medo de errar”. O professor/pesquisador entrevistado é João Wanderley Geraldi. As perguntas e respostas presentes nesta entrevista tratam sobre como o professor pode inserir os gêneros em sala, relacionando-os aos aspectos sociais e culturais dos alunos, a importância de trabalhar os gêneros e quais as fases (na opinião do entrevistado) que os gêneros devem atuar na formação do leitor crítico/reflexivo.

Na segunda entrevista, presente no n.º 17 (p. 6-11) da revista, publicado em 2011, e intitulada “O bom professor sabe: todo aluno é capaz de aprender”, o entrevistado é o pesquisador Antônio Augusto Gomes Batista. Nela, aborda-se o modo como o professor deve atuar no contexto atual das escolas (públicas), que métodos devem ser usados em sala.

4 A identidade do professor presente na revista “Na Ponta do Lápis”

O gênero textual entrevista pressupõe a utilização de diversas competências linguísticas, dentre elas, a intercomunicação oral, a reprodução de discurso a partir de terceiros, transcrição de falas e também de habilidade de argumentação. Baltar (2004) define entrevista como o “gênero jornalístico que se caracteriza por sua estruturação dialogal, com perguntas e respostas, precedidas por um texto explicativo de abertura. O discurso predominante é interativo, com sequências dialogais e expositivas” (2004, p. 135), ou seja, trata-se de gênero que possibilita a reflexão sobre as relações entre fala e escrita.

É possível observar o gênero entrevista como “uma constelação de eventos possíveis que se realizam como gêneros (ou subgêneros) diversos. Assim, teríamos, por exemplo, entrevista jornalística, entrevista médica, entrevista científica, entrevista de emprego, etc.” (HOFFNAGEL, 2003, p. 180). O gênero entrevista possui componentes gerais comuns a todos os subgêneros, segundo Hoffnagel (2003), a saber: 1) sua estrutura será sempre distinguida por perguntas e respostas, envolvendo o entrevistador e o entrevistado; 2) o papel desempenhado pelo entrevistador caracteriza-se por abrir e fechar a entrevista, fazer perguntas, suscitar a palavra ao outro etc.; 3) já o entrevistado responde e fornece as informações pedidas; 4) gênero primordialmente oral, podendo ser transcrito para ser publicado em revistas, jornais, site da Internet (HOFFNAGEL, 2003, p. 181). No entanto, as características, que diferenciam os subgêneros, estão relacionadas com objetivo, o público alvo, a natureza, a formalidade, o tom, a abertura e fechamento de uma entrevista etc.

Santos (2016), ao citar Medina (1996), menciona que, no meio jornalístico, a entrevista é frequentemente apresentada como um método de aquisição de informações que questiona o particular e, em consequência, assume como principal “fonte creditícia a individual.” E, a partir do desígnio dessa fonte, Santos (2016) assegura que “tem como critério principal seu poder de representação [...] o que corrobora para a predominância de uma relação unilateral na construção da informação na entrevista (SANTOS, 2016, p. 153).

Tendo em vista as características da entrevista e pensando nos objetos de análise deste estudo, constata-se que apresentam a forma composicional mencionada pelos estudiosos, com perguntas e respostas – perguntas estas elaboradas com base na linha de pesquisa de seus entrevistados –, como também se apresenta um discurso direto e subjetivo, através das respostas dos autores convidados.

A primeira entrevista, de agosto de 2011, “O professor não pode ter medo de errar” é voltada ao ensino de língua e tem como convidado o professor e pesquisador João Wanderley Geraldi, um dos principais pesquisadores brasileiros sobre o ensino de Língua Portuguesa. Nela, o autor expõe informações do início de sua formação como professor e também como pesquisador, sua visão sobre o ensino, como ele deve ser inserido em sala, e como os professores responsáveis por tal atuação devem colaborar com esse processo.

A entrevista “O bom professor sabe: todo aluno é capaz de aprender” é realizada com o professor Antônio Augusto Gomes Batista. Seus interesses de pesquisa residem no quadro das relações entre sociologia e história da educação – na alfabetização e na cultura escrita, assim como na produção dos saberes escolares na disciplina de língua portuguesa. Na entrevista, o autor fala dos desafios vividos pela escola pública e da importância de o professor acreditar que todos os alunos podem aprender independentemente de sua origem social.

É perceptível, a partir dessas informações, que a revista não escolheu de forma aleatória o tema a ser discutido e nem os seus entrevistados; ambas abordam a temática do professor, destacando como ele pode atuar em sala de aula. Para discutir a temática, a revista selecionou professores renomados na área. Nas páginas da revista são apresentadas as minibiografias deles:

João Wanderley Geraldi, atualmente professor colaborador voluntário da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e um dos principais pesquisadores brasileiros sobre o ensino de Língua Portuguesa. Geraldi é um dos organizadores da coletânea O texto na sala de aula, obra publicada em 1984 que até hoje é referência para a proposição de políticas públicas e práticas pedagógicas para o ensino da língua (NPL, n. ° 10, 2008, p. 2, grifo nosso).

Antonio Augusto Gomes Batista é graduado em letras pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (1985), realizou seus cursos de mestrado (1990) e doutorado (1996) em educação na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Atualmente é professor associado dessa universidade e professor convidado do “Curso de especialización y maestria” da Universidad Nacional de La Plata (Argentina). Desenvolveu estudos de pós-doutorado na École des Hautes Études en Sciences Sociales, em Paris, e no Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas. Atuou como visiting scholar na University of Tennessee, em Knoxville, e como professor visitante na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. (NPL, 2011, n.º 17, p. 11, grifo nosso).

No caso da minibiografia do professor Geraldi, constata-se informações que permitem perceber que ele é uma referência na área da Linguística e autor de várias obras importantes, como “O texto na sala de aula” (1984), que relata experiências, métodos de leitura, escrita, prática, e percepções sobre o ensino da língua, por isso, ele é considerado “um dos principais pesquisadores brasileiros sobre o ensino de Língua Portuguesa” e “até hoje [seu livro] é referência para a proposição de políticas públicas e práticas pedagógicas para o ensino da língua”. Como professor e pesquisador, o autor busca estar sempre atento às linhas de pesquisa voltadas às práticas pedagógicas e às políticas públicas de ensino da língua. Então, a partir dessa percepção é possível dizer que Geraldi é considerado uma voz de autoridade para tratar do ensino, sendo referência teórica para várias pesquisas. Já a minibiografia do professor Antonio é bem mais técnica, no sentido de que descreve seu currículo, deixando evidente sua extensa formação na área do ensino: graduado em Letras, doutor, pós-doutor etc.

Na entrevista “O professor não pode ter medo de errar”, cedida pelo professor Geraldi, foram encontradas algumas evidências que possibilitam falar da identidade do professor. Destacam-se, na sequência, alguns excertos para posterior análise:

(Excerto I)

Aprendizagem não é só um processo de apreensão; é um processo de reflexão sobre aquilo que eu aprendo. Essa reflexão altera tudo o que eu pensava antes, porque desloca o conjunto de conceitos de que disponho para acessar o mundo. Eu diria que, quando a criança começa a refletir e interpretar a escrita, esse conhecimento passa a ocupar um lugar em sua vida. A reação dos professores depende da história de cada um (nº 10, 2008, p. 2, grifos nossos).

Nesse caso, ao tratar da aprendizagem como processo de “reflexão sobre aquilo que eu aprendo”, e não apenas de apreensão do conhecimento, pode-se inferir o papel do professor como mediador (RODRIGUES; ROHLING, 2014) do processo de ensino e de aprendizagem, já que ele atuará de acordo com a história de cada sujeito: “A reação dos professores depende

da história de cada um”. O professor, então, atua como intermediário entre o aluno e o saber, com o intuito de levá-lo a pensar, a buscar caminhos para aprender, desenvolvendo, assim, aprendizagens significativas, fazendo com que “o conhecimento pass[e] a ocupar um lugar em sua vida. Ao retomar a teoria, é possível compreender que os estudantes devem construir as complexas interações com os elementos de conhecimento, tendo o professor como mediador, diante desse aspecto, o professor deve estar *entre* o aluno e seu objeto de aprendizado (BRASIL, 1998).

Geraldi, ao ser perguntado na entrevista sobre: “que recado ele daria aos professores brasileiros”, expõe que é preciso que:

(Excerto II)

[...] o professor *não tenha medo de errar*. Aprende-se muito errando. Acredite que o aluno com o qual você errou vai aprender muito mais. Quando, mais tarde, o aluno disser “aquele professor errou quando fez tal coisa”, vai mostrar onde você acertou. *Se você errou, não se culpe – você está fazendo o máximo que pode no momento* (NPL, nº 10, 2008, p. 3, grifos nossos).

O autor menciona que o professor não precisa ter medo de errar, pois se aprende errando, o aluno também aprende com o professor e este, conseqüentemente, com o aluno, ou seja, a partir dos erros, o professor é direcionado às diversas visões de construção e de sentidos, aperfeiçoando, assim, suas práticas.

A segunda entrevista também apresenta excertos que parecem refletir a identidade de mediador que o professor deve apresentar. O entrevistado, Antonio Augusto Gomes Batista, ao apresentar as características que o professor de Língua Portuguesa deve ter, destaca como respostas:

(Excerto III)

A primeira característica importante – se pensarmos nos desafios vividos pela escola pública – é o professor acreditar que todos os alunos podem aprender, independentemente da origem social (NPL, nº 17, 2011, p. 6).

À luz do processo de mediação e das características do professor mediador, o autor menciona que o professor deve buscar uma aprendizagem de qualidade para todos os alunos, sem distinguir sua origem ou nível social: “professor acreditar que todos os alunos podem aprender, independentemente da origem social”.

O professor mediador deve criar vínculos com seus alunos, individual e coletivamente, e deve atender às necessidades específicas de cada. Nesta afirmação, o trecho da entrevista destaca que: “É essencial saber quais são as formas de organização didática mais adequadas aos

alunos de meios populares” (NPL, nº 17, 2011, p. 7), pois é preciso conhecer a realidade e suprir as necessidades e aprendizagem do aluno. Para que este pensamento seja possível, “O professor precisa dominar aquilo que ensina, criar um clima harmonioso na sala de aula, ter bom manejo de classe, como se dizia antigamente na cultura escolar.” (NPL, nº 17, 2011, p. 8). Assim, o professor consegue passar o objeto de conhecimento de maneira satisfatória, adquirindo do aluno momentos de reflexão sobre o que foi memorizado.

O entrevistado também fala de outros aspectos que o professor em formação continuada deve ter:

(Excerto IV)

É essencial ter uma atitude aberta, não preconceituosa, com as variantes regionais e sociais. Outro ponto é que a leitura faça parte da sua vida como professor, seja leitor de jornal, revista, literatura, diferentes textos na internet, tenha práticas de leitura que sejam diversificadas, e ao mesmo tempo, escreva (NPL, nº 17, 2011, p. 8).

Conforme se evidencia no excerto, o entrevistado considera que o professor é sensível às diferenças individuais dos alunos, compreende e auxilia nos conhecimentos complexos e reconhece as situações, destaca-se por sua empatia e liderança, é cooperador e criativo.

Ao falar sobre os professores da Olimpíada, Antônio Augusto Gomes Batista orienta que “É fundamental que o professor domine aquilo que ensina”, buscando ser responsável, manifestando coerência entre suas palavras e os fatos, entre o que exige e o que é capaz de dar, como também é abordado no seguinte trecho,

(Excerto V)

O professor consegue administrar os tempos, organizar o ritmo da aula, criar um clima interativo, disciplinado, colaborativo, em que todos os alunos participam [...]
O professor precisa fazer a transposição dos princípios teóricos em procedimentos pedagógicos. Saber como organizar a sequência didática, as formas de intervenção no texto do aluno, os modos de fazer estudo de textos com os alunos (NPL, nº 17, 2011, p. 8).

Em boa medida, a ideia presente no excerto acima aponta para princípios de atuação que implicam um perfil de professor como sujeito ativo e criador, o qual foi se perdendo no decorrer dos sucessivos processos de desenvolvimento da profissão até culminar nesta imagem de alguém que meramente aplica um conjunto de técnicas ou em um sujeito passivo e revozeador do discurso alheio. Nesse sentido, nesse excerto, o entrevistado parece insuflar os professores a recuperarem uma posição ativa no exercício de sua função no sentido daquele que conhece a complexa realidade de seu ofício e cria condições para que seus alunos aprendam. A nosso ver, esse entendimento remete ao conceito de mediação.

O professor, como mediador em suas práticas, é aquele que consegue criar vínculos com o mediado para, assim, “Conhecer o que o aluno sabe e o que ele não sabe”, mas para que esse vínculo vigore “É preciso conhecer as representações, inclinações e crenças que aquela turma, aquela família tem em relação à leitura”. O professor com as características de mediador consegue fazer também uma avaliação dinâmica do potencial do mediado, que é mencionado também na entrevista, como mostram as passagens: “A outra dimensão que ele vai ter de avaliar é da compreensão. Conhecer quais os problemas de compreensão de leitura que os alunos têm” e “Definir o que ensinar, os objetivos, a avaliação e as metas que pretende alcançar”.

Diante do exposto, as entrevistas refletem a postura do professor mediador, pois os convidados Geraldi e Batista mencionam características ligadas aos perfis de professor mediador no âmbito do aprendizado de língua e sua atuação na prática, como mencionado por Rodrigues e Rohling (2014). Um questionamento que pode ser realizado diante do gênero é: por que este tema sobre o professor é recorrente nas entrevistas? Pode-se supor que, ao convidar um professor da área para tratar do assunto, consequentemente, a revista consegue apresentar um argumento de autoridade para o que esperam expressar aos seus leitores.

Outra questão que pode ser colocada também é: por que a revista busca transpor a identidade do professor mediador? Isso se dá provavelmente, tendo em vista que a postura teórico-metodológica, que dá suporte para o material da OLP, sustenta-se, de algum modo, nas ideias de Bakhtin e Vygotsky.

A OLP trabalha com a noção de gênero, orientando-se pela reflexão de Mikhail Bakhtin. O projeto da Olimpíada parte do pressuposto de que as diversas esferas da atividade humana estão, necessária e indissolivelmente, relacionadas ao uso da linguagem (RANGEL, 2010). Baseadas na teoria de Vygotsky, relativas à aprendizagem, as oficinas propostas pela Olimpíada buscam aprendizes que podem se constituir como sujeitos ativos de sua própria aprendizagem, e não como alunos passivos, sujeitos somente à assimilação de conteúdos e procedimentos.

Trata-se do ensino dos gêneros como conteúdos – como objetos de estudo das aulas de língua – trazendo o pensamento de Mikhail Bakhtin numa perspectiva sócio-histórica de aprendizagem, que leva em conta, sobretudo, o pensamento de Vygotsky, ao salientar a importância de se observar as necessidades e possibilidades de aprendizagem do aluno.

Podem-se observar, a partir das entrevistas analisadas, argumentos de autoridade dos entrevistados que buscam dialogar com os professores de formação continuada, expondo os

perfis de mediação, com intuito de direcionar esses professores ao pensamento subjetivo sobre suas práticas, e com isso contribuir para sua formação no processo de professor como mediador.

Para tal prática, Tardif (2014, p. 230) afirma que, “para compreender a natureza de ensino, é necessário levar em conta a subjetividade dos atores em atividade, ou seja, a subjetividade dos próprios professores”. Pois, o professor não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros ou como agente de mecanismos sociais, mas, sim, sujeito que assume sua prática partindo de significados que ele mesmo atribui.

Conclusão

O objetivo deste texto foi o de analisar os discursos sobre a identidade do professor mediador em vinte números da revista “Na ponta do Lápis”. Por meio das análises, constatou-se maior recorrência da temática sobre identidades do professor nas entrevistas, focando-se na identidade de professor mediador (RODRIGUES; ROHLING, 2014), não se destacando as identidades de professor-sábio, de professor como transmissor e professor como transmissor com recursos tecnológicos. Ao analisar as revistas, são perceptíveis as características que o professor em formação continuada deve seguir, voltadas ao processo de mediação: respeito ao conhecimento do aluno, diálogo com o aluno, ensino e aprendizagem como um processo de acertos e erros etc.

A revista pedagógica “Na Ponta do Lápis” é tida pelos seus autores como um material de formação para os professores de língua portuguesa do ensino básico das redes públicas brasileiras. Os resultados obtidos, nesta pesquisa, evidenciam que os discursos sobre a identidade, verificados nas revistas, contribuem para a formação continuada do professor, pois ele é tido como mediador, como construtor do “saber elaborado” adquirido historicamente pela sociedade com as vivências do aluno. Portanto, o processo de ensino, a partir da ação pedagógica, consiste, essencialmente, na “prática social”.

Nesse sentido, primeiramente, compete ao educador mediar conhecimentos de acordo com a história, como também os conhecimentos atuais, permitindo, no final de todo o processo, que o professor tenha competência para reelaborar o conhecimento e expressar uma compreensão da prática. Entende-se, então, que tal prática social só pode ser alcançada através de uma ação pedagógica mediadora, da problemática dos conteúdos, das experiências dos alunos e dos acontecimentos sociais atuais.

Assim, entre a relação de ensino formada na sala de aula, o professor precisa reconhecer que ensinar não é transferir conhecimento, mas possibilitar ao aluno momentos de reelaboração do saber dividido, permitindo a formação de seu pensamento crítico relativo a esses saberes, o qual contribui para o desempenho ativo no processo histórico-cultural.

Diante do resultado obtido nesta pesquisa, sugere-se que outros trabalhos de pesquisa sejam realizados no sentido de compreender se esta concepção de professor também é a mesma que informa os materiais didáticos do programa ou se ela tem impactado/transformado o trabalho do professor na prática, tendo em vista que se trata de uma identidade desejável para o professor que exerce seu ofício no contexto escolar atual.

Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P.; FRANCO, M. M. S. O conceito de competência comunicativa em retrospectiva e perspectiva. *Revista Desempenho*, Universidade de Brasília, v.10, n.1, p.04-22, jun. 2009.

BALTAR, M. *Competência discursiva e gêneros textuais*. Caxias do Sul: ABDR, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio – Parte II – linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC, 2005.

BRASIL. Prêmios e competições. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18844> . Acesso em: 20 dez. 2016.

CELANI, M. A. A. Prefácio. In: TELLES, J.A. (org.) *Formação inicial e continuada de professores de línguas – Dimensões e ações na pesquisa e na prática*. Campinas: Pontes, 2009, p. 9-12.

FERNÁNDEZ, G. M. E. As transformações no mundo do trabalho e as implicações para a formação de professores de línguas. In: GIL, G.; VIEIRA ABRAHÃO, M. H. *Educação de Professores de Línguas: os desafios do formador*. Campinas: Pontes Editores, 2008.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GERALDI, 2010. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

GERALDI, J. W. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad.: Tomaz Tadeu da Silva e Guaciara Lopes Louro. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011, p. 07-46.

HOFFNAGEL, J. C. Entrevista: uma conversa controlada. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

IMBERNÓN, F. *Formação continuada de professores*. Tradução: Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KLEIMAN, A. B. As metáforas conceituais na educação lingüística do professor: índices de transformação de saberes na interação. In: KLEIMAN, A. B.; MATENCIO, M. L. M. (Orgs.). *Letramento e formação do professor*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005.

_____. Formação de professor: retrospectivas e perspectivas na pesquisa. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). *A formação do professor: perspectivas da lingüística aplicada*. São Paulo: Mercado de Letras, 2001a, p. 13-35.

_____. Letramento e formação do professor: quais as práticas e exigências no local de trabalho? In: KLEIMAN, Angela. B. (Org.) *A formação do professor*. Perspectivas da Lingüística Aplicada. Campinas: Mercado de Letras, 2001b, p. 39-68.

MOURA FILHO, A. C. L. Basta de clamarmos inocência: a formação reflexiva do professor contemporâneo de línguas. In: SILVA, K. A. et. alii (Orgs.). *A formação de professores de línguas: novos olhares – volume I*. Campinas: Pontes, 2011, p. 49- 72.

PERRENOUD, P. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Tradução: Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RANGEL, E. O. A Olimpíada e as políticas públicas para o ensino e aprendizagem de língua portuguesa. In: *Revista Na Ponta do Lápis*, Ano VI, Número 13 Fevereiro de 2010. Disponível em: <<https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/revista/artigos/artigo/1201/reportagem-a-olimpiada-e-as-politicas-publicas-para-o-ensino-e-aprendizagem-de-lingua-portuguesa>>. Acesso em: 20 dez. 2016.

RODRIGUES, R. H. ROHLING, N. *O discurso sobre o professor mediador: uma reflexão sobre produções discursivas de licenciandos na educação a distância*. Passo Fundo: Revista programa de Pós-Graduação em Letras, jul./dez. 2014.

RODRIGUES, R. H. Pesquisa com os gêneros do discurso na sala de aula: resultados iniciais. *Acta Scientiarum Language and Culture*. v. 3. n. 2, p. 169-175, 2008. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/6004/6004>> Acesso em: 20 out. 2016.

ROJO, R. H. R. Modelização didática e planejamento: duas práticas esquecidas do professor? In: KLEIMAN, A. B. (org.). *A formação do professor: perspectivas da lingüística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 313 – 335.

SANTOS, S. N. *Estudo dialógico de um programa público-privado de formação continuada do professor de língua portuguesa*. Campinas, 2016. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas – Instituto de Estudos da Linguagem, 2016.

STURM, L. *A formação de professores de línguas: novos olhares – volume I*. Campinas: Pontes, 2011, p.73- 98.

TARDIF, M. *Sabores docentes e Formação Profissional*. Rio de Janeiro: Vozes, 2007 e 2014.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. Tradução Jefferson Luiz Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Recebido em 26 de julho de 2017.

Aceito em 3 de novembro de 2017.